OUVINDO CRIANÇAS: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa

CRUZ, Silvia Helena Vieira – UFC

GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento

Introdução

Nos últimos anos, tem crescido a consciência de que, como enfatizam Bondioli e Mantovani (1998), "sabendo mais sobre a criança, conhecendo-a melhor, a organização e a proposta de atividades pouco a pouco mais estimulantes e complexas prosseguirão de maneira natural e pertinente". Mas, como saber mais sobre a criança, especialmente sobre o que ela pensa, deseja, gosta etc. acerca de assuntos que lhe dizem respeito? Parece que ainda não se firmou a crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, essas informações e opiniões. Talvez por isso recorremos aos adultos que têm mais contato com ela, os quais supostamente a conhecem bem, para sabermos o que a criança pensa, deseja, gosta etc. Ou então observamos as crianças e nós mesmos, professores ou pesquisadores adultos, inferimos os pensamentos, os desejos, as preferências etc. das crianças e até supomos quais as motivações e justificativas para isso. A aplicação de testes ou o uso de outras estratégias ficam restritos quase exclusivamente a medidas do desempenho da criança em habilidades específicas ou a investigações acerca de aspectos da sua personalidade.

Um indício dessa postura diante da criança é a frase que ainda se ouve com freqüência: "Menino não tem querer". O contexto em que tal frase é dita parece indicar que o seu significado é triplo: a criança não tem capacidade de discriminar bem o seu desejo; deseja bobagens, coisas sem fundamento[1] (que, portanto, não merecem ser levadas em conta); e, principalmente, devem curvar-se ao desejo do adulto (esse sim, um desejo digno de consideração).

---

[1] Como entender, por exemplo, que a criança, ao voltar para a sua cadeirinha e vê-la ocupada, reclama e insiste que o colega tem que sair porque aquela é a **sua** cadeirinha? Para a professora isso parece não ter sentido, pois há outra cadeirinha disponível, aparentemente igual àquela...

No entanto, na contra-corrente dessa visão, vem sendo construída a idéia da criança competente com possibilidades antes insuspeitas de trocas interindividuais, de levantar hipóteses explicativas, de estabelecer relações entre fatos, de se comunicar etc. Nessa direção, Zabalza (1998), aponta como um dos quatro grandes eixos de crescimento futuro para a Educação Infantil o conceito de criança pequena que serve de base para a ação educativa escolar, e em relação ao qual duas idéias básicas se destacam: a criança como sujeito de direitos e a criança como pessoa competente.

Numa publicação muito recente (Save the Children, 2003), são apresentadas justificativas para que as crianças sejam envolvidas. Gostaria de aqui ressaltar duas delas: a Convenção dos Direitos da Criança afirma o direito delas expressarem livremente sua visão acerca de temas que as afetam; por outro lado, alerta que assegurar essa expressão aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas. Portanto, nessa perspectiva ser ouvida acerca de temas que lhe dizem respeito é um direito das crianças e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões.

Esta posição certamente não é majoritária; ao contrário, precisa ser difundida e defendida, pois o alerta de Korczac (1986[2]), ainda é bastante oportuno e atual:

> Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer?

Na área da educação da criança, tem havido um crescimento da produção de trabalhos que ampliam e aprimoram o nosso conhecimento. No entanto, no Brasil, esta área ainda ressente-se de estudos que captem o ponto de vista do seu destinatário mais direto: a criança. Como afirma Rocha (1999), já se começa a encontrar trabalhos que buscam conhecer a criança concreta, contextualizada social e culturalmente. No entanto, a autora conclui, ainda predomina a perspectiva do adulto sobre a criança: “se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador”. A mesma pesquisadora considera que nos poucos exemplos desse tipo de pesquisa as diferentes

---

[2] Esta obra foi escrita antes da Segunda Guerra Mundial.

linguagens da criança começam a ser tomadas como fonte de análise e, para tanto, são exploradas, ainda que de forma incipiente, metodologias pouco convencionais.

No marco das investigações qualitativas, que tem se tornado predominante na área educacional, encontramos algumas justificativas para o aprimoramento das formas de ouvir a criança. Segundo Taylor e Bogdan (1986: 20, citados por Gomes et al, 1999), uma das características da pesquisa qualitativa é que o investigador procura compreender as pessoas a partir de suas próprias referências; além disso, para esse investigador, todas as perspectivas são valiosas. Miles e Huberman (1994: 5-8, idem, ibidem), fazem eco, ressaltando que, neste tipo de investigação, uma tarefa fundamental é a de explicar as formas com que as pessoas, em situações particulares, compreendem, narram, atuam e lidam com suas situações cotidianas.

A discussão acerca de metodologias que procuram captar o ponto de vista da criança mostra-se, portanto, oportuna para a área da educação. Este é o objetivo deste trabalho.

Os comentários trazidos aqui são embasados em pesquisas que tiveram como objetivo apreender e dar visibilidade ao ponto de vista da criança, reconhecendo-a como protagonista das suas experiências. Nestes trabalhos, parti do pressuposto de que a criança é competente para distinguir suas percepções e sentimentos em relação à sua experiência educativa e da crença de que ela tem o direito de ter tais percepções e sentimentos considerados.

1. A metodologia utilizada

Aqui centrarei os comentários em na experiência de duas pesquisas: uma que procurou entender a trajetória das representações de escola de um grupo de crianças ao longo de sua primeira experiência escolar na 1ª série do ensino fundamental; outra teve como objetivo tentar captar quais as percepções e desejos das crianças acerca da creche comunitária[3]. Foram dois estudos de caso e em ambos havia grande interesse em

[3] Serão omitidas as referências específicas (autor e ano das publicações) a fim de preservar o anonimato do autor do presente trabalho. Caso ele seja aceito, estas lacunas poderão ser preenchidas.

compreender a forma como os atores, no caso as crianças, percebem a realidade (num caso a escola, no outro a creche)[4].

1.1. As crianças

As crianças enfocadas nestes trabalhos eram pobres e viviam em precárias condições de moradia, alimentação, saúde, lazer etc. Todas moravam com seus familiares, pessoas com baixa escolaridade e grandes dificuldades para "ganhar a vida" na cidade grande.

Vale destacar que os contextos em que vivem, bolsões de pobreza em áreas relativamente centrais da cidade, não oferecem nenhum local que as crianças pudessem utilizar para atividades de lazer, o que era agravado pela falta de qualquer espaço para brincadeiras nas suas pequenas residências; além disso, a maioria das crianças quase não possuia brinquedos.

Houve a tentativa, em pesquisa piloto, de incluir crianças a partir de três anos de idade, mas isso se mostrou impraticável devido a grandes problemas de comunicação que não conseguimos superar. Assim, a faixa etária ficou restrita a cinco a sete anos. Reconheço que as crianças pequenas nos dizem muito através do jogo simbólico, do desenho, do choro, do sorriso, dos olhos, do corpo todo. Basta estar atento para perceber que, como afirma Malagguzi (1999), que todas as crianças têm cem linguagens e que são patentes as suas "qualidades e capacidades surpreendentes, aliadas a uma necessidade enexaurível por expressão e realização". Mas os instrumentos que pretendíamos utilizar incluíam a linguagem verbal e não nos foi possível acessar essa via com sucesso, entre essas crianças, com idades menores...

1.2. Estratégias para captar o ponto de vista das crianças

Aos cinco anos, a criança já acumulou conhecimentos suficientes para saber o que um adulto prefere ou não ouvir, isto é, quais as suas opiniões e desejos considerados "bons" ou não; aliado a isso, começa a ter a possibilidade de exercer algum controle sobre o que quer ou não dizer ao pesquisador. Assim, considerei que, além da entrevista

---

[4] Tal interesse é uma das características desse tipo de investigação. Para maiores informações a esse respeito, ver, por exemplo Stake (1999).

direta, seria necessário utilizar outros instrumentos que pudessem trazer o ponto de vista das crianças de uma maneira indireta, captando informações que, no momento, ela não estaria segura de poder confiar ao investigador. Por isso, foram adaptados dois procedimentos utilizados na prática clínica psicológica com crianças, que deveriam complementar as informações permitidas pelas entrevistas. Assim, os instrumentos utilizados com as crianças foram:

- **entrevista**s semi-estruturadas - guiadas por um roteiro previamente elaborado, abordando informações sobre onde e com quem ela mora e aspectos mais específicos da sua experiência educacional: numa das pesquisas, as suas expectativas acerca do ingresso na escola, os motivos de freqüenta-la, os receios que ela desperta, os conhecimentos sobre as suas rotinas etc.; no outro trabalho, havia o interesse pelas opiniões das crianças sobre porque freqüenta a creche e sobre o que lá acontece, como vê a professora etc. Essas entrevistas foram realizadas na própria casa da criança (primeiro caso) ou em local relativamente reservado da creche e foram gravadas.
- **Histórias para completar**[5] **-** utilizadas como forma de captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano da escola ou da creche. São blocos de dez inícios de histórias enfocando aspectos da rotina vivida pela criança (num caso, da escola, no outro, da creche) e da inserção da criança nesses tipos de atendimento educacional. Após cada um desses começos de história ser contado à criança, ela era incentivada a imaginar como a história continuaria.
- **Desenhos com histórias**[6] **-** instrumento que consiste em solicitar à criança que desenhe "qualquer coisa" relacionada à escola ou creche e, em seguida, pedir uma história baseada nessa produção. Ao todo, esperava obter, de cada criança, cinco conjuntos de desenhos com suas respectivas histórias.

É preciso ressaltar que, no caso das crianças menores, da creche comunitária, foram necessárias algumas alterações, decorrentes da pesquisa piloto: alguns ajustes no roteiro que deveria guiar as entrevistas com as crianças, a introdução de pranchas com

---

[5] Este instrumento é baseado nas Histoires à Completer, de Madeleine B. Thomas.

[6] Trata-se de uma adaptação dos Desenhos – Estórias, do Dr. Walter Trinca.

ilustrações relativas a cada uma das Histórias para completar, a fim de atrair mais a atenção das crianças[7].

1.3. Outras estratégias de coleta de dados

As estratégias sintetizadas a seguir mostraram-se importantes para melhor aproximação e conhecimento das crianças, possibilitando uma boa comunicação com elas e, como já foi referida, uma adequada adaptação dos instrumentos para apreender o seu ponto de vista (tanto em relação aos conteúdos como à forma destes instrumentos). Por fim, foram fundamentais para a análise do material fornecido pelos instrumentos utilizados, pois, como lembra Demartini (2002: 8),

> É impossível pensar na construção da identidade, no processo de socialização da criança 'no ar', no abstrato. Tudo isso deve ser pensado em razão do outro com quem essa criança convive. Este ponto é fundamental quando se trabalha com a questão dos relatos de criança.

a) **Entrevistas com os pais ou responsáveis pelas crianças**, para conhecer melhor as famílias, os ambientes domésticos das crianças e, especialmente, as percepções, expectativas, etc. acerca da educação da criança. Foram perguntados sobre relação com a criança, experiência escolar, ocupação, renda familiar, existência de água/luz/esgoto, aparelhos eletro-eletrônicos, e tratados temas relativos à educação da criança: o que espera da escola ou creche, como vê a experiência educativa das crianças, como é o relacionamento com a professora, o que acha da escola/creche freqüentada por suas crianças, o que gostaria que fosse diferente etc.. Estes encontros aconteceram nas próprias residências das famílias pelas vantagens que esse procedimento traz: um certo distanciamento do tema em foco, tornar o entrevistado mais à vontade, possibilitar acesso direto às condições materiais de existência das crianças e, muitas vezes, às relações familiares que elas vivem. Tais encontros mostraram-se fundamentais para compreender as percepções das crianças, bastante influenciadas pelo que vai

---

[7] Foi solicitado ao ilustrador que tivesse especial cuidado para que as pranchas não sugerissem a continuação da história, que seria a tarefa da criança.

assimilando das pessoas que lhes são mais significativas[8]. É preciso acrescentar ainda que, no caso das famílias das crianças enfocadas na pesquisa sobre a representação de escolas, os laços afetivos que foram sendo construídos ao longo do contato com a pesquisadora e o aumento da confiança nela possibilitaram maior riqueza de informações, com depoimentos cada vez menos "censurados".[9]

b) **Entrevista com a professora da turma** (1ª série ou jardim II, conforme o caso), com o objetivo de saber sobre a sua trajetória profissional (formação, experiência profissional anterior, como ingressou na creche, acompanhamento que recebe) e conhecer melhor suas opiniões sobre as crianças e suas famílias, a escola ou creche e sobre o trabalho que ela realiza.

c) **Observações na escola e na creche**, de acordo com uma escala que cobria eqüitativamente diferentes dias da semana e, no caso da creche, os períodos da manhã e tarde. Centraram-se nos sujeitos focais, mas incluíam todos os adultos e crianças da turma de 1ª série e, na creche, todos os grupamentos, inclusive os bebês do berçário. A rotina foi registrada nos diários de campo e, na creche, também através de fotografias e filmagens. As informações e os sentimentos trazidos por esses momentos foram imprescindíveis para a elaboração de instrumentos, para a aproximação com as crianças e para a análise das percepções, sentimentos e expectativas das crianças.

d) **Observações dos contextos onde se situavam a escola e a creche**, realizadas de maneira assistemática, aproveitando as idas e vindas a esses locais e as visitas às casas das famílias das crianças[10] e da professora da turma da creche, por ocasião das entrevistas realizadas. Conhecer esses contextos foi muito importante para melhorar a compreensão do ponto de vista das crianças. Por exemplo, a supervalorização que

---

[8] As representações são sociais porque construídas coletivamente. As informações, opiniões etc. que a criança recolhe dos parentes, amigos, vizinhos, da mídia etc.são componentes importantes para ela construir esta forma de conhecimento (Moscovici, 1978).

[9] Mesmo assim, a mãe de uma das crianças só se sentiu à vontade de fazer críticas mais severas à escola depois que o seu filho "evadiu" definitivamente (é assim que as estatísticas classificam o fato, na verdade, ele foi expulso pelos mecanismos seletivos e discriminatórios da escola),.

[10] Estas visitas foram bem mais freqüentes na pesquisa sobre a representação de escola, uma vez que as crianças foram acompanhadas por um período maior e todos os procedimentos foram realizados nas suas próprias casas.

atribuem aos poucos momentos recreativos que lhes são oferecidos na escola ou creche, aos parcos brinquedos de que lá dispõem pode ser melhor entendida considerando que, fora da creche, a situação, para a maioria das crianças, é bem pior.

2. Algumas considerações sobre as estratégias usadas com as crianças

Se a apreensão do ponto de vista do outro já se constitui por si só num desafio, a faixa etária enfocada nesses trabalhos torna-o ainda maior, uma vez que o discurso da criança expressa o seu modo particular de pensamento, às vezes de difícil compreensão. As crianças de cinco anos geralmente estão no estágio pré-operacional descrito por Piaget (1986, por exemplo), ou sincrético na concepção de Wallon (1988, entre outros), e as de sete anos podem estar ingressando no estágio operacional concreto piagetiano ou começando a superar o sincretismo do pensamento e adquirir a capacidade conceitual, de acordo com Wallon. Além disso, é bom lembrar que, nessa fase "a capacidade de percepção exata ainda não está totalmente desenvolvida, pelo que devemos esperar da criança uma concepção mais subjetiva do que objetiva do mundo" (Winnicott, 1979).

Foi considerado também que a criança pequena se expressa através de diversas modalidades de comunicação que deveriam ser explorados. Os procedimentos Histórias para completar e Desenhos com histórias foram utilizados a fim de que, através da elaboração de desenhos e da complementação de histórias, permitirem outras possibilidades de expressão às crianças e possibilitarem o acesso a conteúdos de outro nível, os quais, devido ao controle do Ego, geralmente são camuflados nas entrevistas. A ordem de aplicação dos instrumentos também foi pensada considerando as possibilidades do instrumento colher conteúdos mais inconscientes, indo do mais estruturado pelo adulto para o mais definido pela própria criança: começando pela entrevista (em que a criança responde a perguntas formuladas pelo entrevistador), passando para as Histórias para completar (onde a criança decide como continua a história iniciada pelo adulto) e, por fim, o Desenho com histórias (onde a própria criança é que faz o desenho que serve de estímulo para a sua história). Assim, era esperado que os materiais obtidos através dessas estratégias se complementassem, permitindo que os objetivos das pesquisas fossem atingidos satisfatoriamente.

Não podemos perder de vista, no entanto, que a análise dos elementos que dificultam ou comprometem a meta que pretendemos alcançar acrescenta novos

conhecimentos tanto sobre o procedimento metodológico quanto sobre o próprio objeto de estudo. Um exemplo significativo é o fato das crianças gostarem de desenhar outros temas, mas reclamarem ao serem solicitadas a desenhar "qualquer coisa de escola" ou "qualquer coisa de creche". Tantos essas reclamações como o visível empobrecimento das produções relativas ao tema proposto são reveladores da relação que elas mantinham, naquele momento, com a escola ou com a creche. Nesse caso, o problema não é a utilização do desenho como meio de expressão das crianças, mas a reação que o tema proposto provoca. Não se pode desconsiderar que usamos mecanismos de defesa para diminuir a angústia que algo nos provoca. E

> a situação de entrevista com alguém mobiliza na criança, como nesse alguém, todo um conjunto de fenômenos subjetivos. Esses fenômenos não somente influem na relação entre a criança e seu interlocutor, mas pode-se dizer que eles a organizam em todos os momentos. (Arfouilloux, 1983: 9)

Assim, pode-se supor que a pouca fluência ou mesmo a recusa expressas diante da solicitação de que desenhassem algo, continuassem (nas histórias para completar) ou elaborassem (no caso do desenho com história) textos que giravam em torno da vivência na escola ou creche sejam reações ao próprio tema proposto. Tais recusas foram explícitas ("Outra vez coisa de escola?", "Queria desenhar outra coisa...") ou apareceram de maneira indireta, nas entrevistas ou outros instrumentos: por exemplo, quando N. diz, na entrevista, que ele "gosta da creche, mas... (?), é que eu quero ficar de férias"[11], C. diz que o personagem da sua história "pensava feliz" na hora de ir para casa "porque todo mundo tava na creche e ele tava indo embora" e D. afirma, justificando a sua resistência a fazer um dos desenhos com história, "É ruim a gente lembrar".

Por outro lado, o instrumento pode introduzir elementos que facilitam ou dificultam a apreensão da perspectiva das crianças. Nesse sentido, vale a pena trazer algumas reflexões acerca da utilização de ilustrações para as Histórias para Completar, que foram introduzidas na pesquisa que procurou captar o ponto de vista das crianças sobre a vivência delas na creche. Na pesquisa piloto as crianças (menores que na pesquisa anterior) mostraram certa dificuldade de permanecer atentas e dispostas a

---

[11] Também é interessante notar, nessa passagem, que a afirmação de que gosta da creche parece mais uma resposta "correta" que a criança dá a um adulto (que espera que as crianças gostem da creche), do que propriamente o seu sentimento mais forte.

continuar histórias. Então esse recurso foi pensado para aumentar o interesse delas pela proposta (as histórias para crianças geralmente são ilustradas e isso estimula o seu interesse e curiosidade acerca da história). É possível perceber alguns ganhos que isso trouxe. Realmente, o maior interesse despertado pelo instrumento foi bastante evidente. E, principalmente, as ilustrações possibilitaram o estímulo da imaginação das crianças, o que foi decisivo em vários momentos, como na passagem abaixo:

> P – O Carlinhos, Bruna, ele tinha uma irmãzinha, o nome dela era Renata.
> B – Renata?
> P – Renata. Esse aqui é o Carlinhos e aqui é a Renata. Ela também ia pra essa mesma creche. Só, que às vezes, ela não queria ir pra creche. Por quê?
> B – Não sei.
> P – **Olha pra carinha dela**, vamos pensar. Por que será que a Renata não queria ir pra creche?
> B – Porque ela... ficar na rua.

Por outro lado, o uso de ilustrações trouxe a dificuldade da criança se prender ao que a ilustração está mostrando, como no exemplo seguinte:

> P – Aqui é o Carlinhos outra vez. O Carlinhos passava o dia todo na creche. o quê que acontecia na creche do Carlinhos?
>
> M – Tinha brinquedo.
>
> P – Tinha brinquedo?
>
> M – Pra ele brincar. **Cadê a irmã dele**?

Esta relação com a ilustração também precisa ser considerada. O fato de algumas crianças se prenderem bastante a ela, não a tomando apenas como um ponto de partida, pode ser um indício do seu modo de se relacionar com a tarefa. Por outro lado, a criança faz as modificações que quer/precisa na ilustração, como no exemplo a seguir: diante da gravura em que um menino, andando ao lado de uma menina, passa a mão em sua cabeça num gesto de carinho, a criança afirma: “Ele tá puxando o cabelo dela!”

Outro fator que merece ser levado em conta é que as solicitações de entrevista, de complementação de histórias ou de elaboração de desenhos com histórias não partiram da criança. Mesmo considerando que a oportunidade de ter um adulto interessado no que ela diz, atento às suas falas, não ser algo comum (e isso tem um valor não desprezível para a criança), a princípio, o interesse e a motivação para essas atividades são do pesquisador, não dela.

É preciso lembrar também outras assimetrias presentes nestes encontros entre pesquisador e pesquisados: são **crianças** frente a um **adulto**, mais precisamente crianças **pobres** frente a um adulto de **classe média**. A forma como uma criança pobre percebe

um adulto de classe média, o que ela imagina que seja a sua relação com a creche, o que ele quer saber, o que ele aprecia e aceita etc. certamente influenciam o que ela acha que pode e deve lhe dizer; portanto, marcam as suas falas.

Nesse sentido, a utilização das estratégias de continuar ou inventar histórias em que a criança é solicitada a referir-se ao que um personagem hipotético pensa, deseja, rejeita etc. pretende provocar uma certa "desresponsabilização" sobre o que a criança afirma: afinal, trata-se de um personagem, não dela própria.... O recurso a outros personagens (a irmã e o primo do Carlinhos) também procura dar novas oportunidades à criança para falar de variados sentimentos diferentes (por exemplo, o Carlinhos estava contente de ir à escola/creche, enquanto a sua irmã às vezes não queria ir).

Dessa forma, foi possível que, através desses instrumentos, a criança pudesse trazer tanto conteúdos que às vezes complementavam e davam mais força ao que afirmavam na entrevista como, ao contrário, manifestar desejos/temores sobre os quais não podiam falar diretamente (talvez elas mesmas não tivessem consciência de alguns deles).

Em alguns casos, os conteúdos são repetidos quase que literalmente. R. , por exemplo, havia dito na entrevista que a pior coisa da escola era a professora trancar as crianças "danadas" dentro do banheiro, onde ficavam "até de tarde!" e numa História para completar diz que o menino não queria ir pra escola porque "a professora trancava ele, porque ele era muito danado."

O exemplo mais comum de conteúdo que se repete é o grande desejo das crianças de encontrar na escola e na creche amigos e que nesses espaços haja brinquedos e possibilidades de brincar, que apareceu em todos os instrumentos utilizados. Todas as crianças atribuem à brincadeira uma importância muito grande. Brincar apareceu como o que mais as crianças gostam na escola e na creche (apenas uma criança disse que o melhor da escola era aprender). Alguns trechos extraídos das Histórias para Completar de duas crianças, exemplificam tais afirmações:

> P: O Paulo era primo do Carlinhos e da Renata. Ele tinha cinco anos e também ia na mesma creche. Sabe o que mais ele gostava de lá?
> C: Brincar de boneco e de boneca.
> (...)
> P.: Tu já disse brincar de boneca, brincar de boneco... E o que mais ele gostava na creche?
> C. : De boneca.
> P.: Só gostava de brincar? Não gostava de outra coisa?

C. : Não.

P.: O que o Paulo mais gostava de lá?
N.: Pra ele brincar.
Pesq.: Brincar? E o que mais?
N.: Brincar de bola.
Pesq.: E tinha outra coisa que ele gostava?
N.: Brincar de brinquedo.

Mas, mesmo em relação a este tema, o uso das Histórias para completar ou dos Desenhos com histórias traz a possibilidade de acesso a certos conteúdos que complementam o que é expresso nas entrevistas. Por exemplo, A. disse na entrevista que, na escola, as crianças "brinca, brinca é muito! De jou, de bola... A melhor coisa da escola é a escada. É bom. Nóis brinca, nóis assobe, nóis faz o que quiser nela."

Mas nas histórias para completar apareceu o seu receio em relação às brigas que acontecem durante as brincadeiras e o desejo de ser mais forte para se defender:

> "Contou pra mãe dela: 'Mamãe, mamãe, os meninos tavam arengando comigo, eu mandei um... taquei a mãosada na cara, chega ele ficou doidim! (...) aí ele nunca mais vai fazer isso... (...) Aqueles meninos são muito danado, aí eu dei um cascudo nele."

São vários os exemplos em que a criança traz nas Histórias para completar ou nos Desenhos com histórias conteúdos que não puderam expressar nas entrevistas – o que ainda é mais comum entre as crianças maiores (de seis ou sete anos). Assim, F. afirma na entrevista que a escola é boa e quer freqüenta-la para "estudar e num sê burro", mas o personagem de uma história que completa acrescenta outro sentimento em relação à sua ida à escola:

> "Eu vou inventar que o menino pegou e foi pra escola. Aí a mãe dele deu uma pisa. (?) Foi porque que ele não queria ir pra escola. (?) Não. (?) Porque ele não gostava não, (?) Muito ruim. (...) Ele queria ficar no meio da rua, brincando."

Um dado que também merece registro é que as Histórias para completar prestaram-se facilmente a projeções diretas, com as crianças assumindo a primeira pessoa ao se referir aos personagens. É o que acontece quando F. conta que o menino "tava desenhando na folha (...) Uma menina tava atrapalhando e falou comigo. Aí a tia deu carão neu (...) Quando chega a hora de merendar, a tia bota nóis sentado." No entanto, quando foram agregadas ilustrações a esse procedimento, isso ocorreu com freqüência bem menor.

3. As dificuldades encontradas

Um dos resultados da falta de exploração da linguagem, percebida nas observações realizadas na escola e, especialmente, na creche foi sentido na aplicação dos instrumentos previstos para captar a perspectiva dessas criança: houve dificuldade de elaborar as histórias solicitadas e, como nas interações cotidianas, o vocabulário utilizado foi bastante limitado; aliás, essas crianças pareciam pouco familiarizadas com a estrutura de uma história.

Elas usavamm frases geralmente muito curtas e fragmentadas. Entre as dinâmicas próprias do pensamento da criança que puderam ser identificadas, a que mais chamou a atenção, pela sua freqüência, especialmente entre as menores, foi a *perseveração*, característica identificada por Wallon (1989) segundo a qual as crianças não necessariamente mudam de tema de acordo com a solicitação do seu interlocutor. Durante as entrevistas, em repetidas ocasiões as crianças davam inicialmente a impressão de que não haviam entendido a pergunta feita, pois ainda estavam se referindo a um tema tratado anteriormente. Dois exemplos:

> Após falar sobre o que a professora fazia que ele gostava, E. é solicitado a dizer o que ele não gostava e responde: "Ela faz... faz nome pra nós fazer e... coisinha pra nós pintar, e... caneta"; a pesquisadora procura confirmar a informação perguntando "E tu não gosta disso?" e a criança afirma que sim, com a cabeça.
>
> C. havia falado bastante sobre o seu "colégio" e a pesquisadora passa a lhe indagar acerca de como se sentia ao vir para a creche, se tinha vontade de vir etc. Então C. diz: "Mas hoje eu vou receber minha carteirinha de estudante, minha mãe sabe que vai ter pra mim". A pesquisadora pergunta se isto vai acontecer na creche, ela esclarece que é no "colégio" e diz que não sabe se gosta de vir à creche. A pesquisadora insiste nesse tema e a criança afirma: "Se eu ganhar a carteirinha e minha mãe deixar eu ir só, aí eu vou sozinha".

Outra característica do discurso infantil também bastante presente foi a *contaminação* de temas próximos. O frágil poder discriminativo, a mutabilidade do fundo conceitual e os desvios e trajetos falsos que o objeto pensado sofre na mente infantil, descritos por Wallon (1989), dificultaram sobremaneira a análise do seu discurso. O seguinte diálogo exemplifica essa situação:

> P: A tua tia é a tia D., não é? O que tu mais gosta da tia D.?
> A.C.: Porque não.

P: O que você acha da tia D.? Tem uma coisa que você gosta dela?
A.C.: Porque vou fazer dever.
P: Vai fazer dever?
A.C.: Brincar de brinquedo, brincar de boneco.
P: É isso que você gosta?
A.C.: Lá em baixo.
P: Quando vem aqui em baixo? Certo. E o que você não gosta que a tia Daniela faz?
A.C.: Minha mãe.
P: Sua mãe...?
A.C.: Amar.

As falas das crianças da creche mostraram muito mais essas características. Além das suas idades serem um pouco menores, um outro fato precisa ser considerado para entender essa diferença: estas crianças freqüentam a creche, durante cerca de nove horas por dia, desde bem pequenas (algumas desde bebês) enquanto as crianças da escola tiveram apenas pequenas experiências de educação pré-escolar. As observações na creche freqüentada por essas crianças dão elementos para concluir que essa longa permanência na creche não tem contribuído positivamente para ampliar a capacidade de comunicação das crianças. E em relação à linguagem, seu uso era restrito quase exclusivamente a ordens e recriminações, sendo quase completa a ausência de sua exploração como organizadora do pensamento. Parece que as suas produções evidenciam as conseqüências da falta de oportunidades para se expressar, receber e dar explicações, ouvir e inventar histórias etc., observada na creche. Seria necessário realizar uma pesquisa comparativa com outras crianças de mesma idade e condições sócio-econômicas que não freqüentam esse tipo de equipamento para se ter a exata dimensão dessa questão, mas fica evidente que a pobreza vocabular e a pouca estruturação do pensamento das crianças devem ser relacionadas à suas vivências nestes equipamentos, bem menos estimulantes que a vida cotidiana em casa ou vizinhança.

Vale acrescentar um comentário acerca do tempo necessário para a aplicação dos instrumentos. Como é próprio nesta fase do desenvolvimento, as crianças não mantinham a atenção numa mesma atividade durante muito tempo e, além disso, como já foi comentado, os temas propostos nas entrevistas, complementação de histórias, elaboração de desenhos e histórias muitas vezes eram evitados pelas crianças. Assim, apenas a entrevista foi possível ser realizada numa única visita; para cada um dos outros instrumentos foram necessárias duas visitas. Mas, se por um lado isso fez com que o tempo necessário para completar a coleta de dados fosse bastante ampliado, por outro levou a um contato maior e,conseqüentemente, estimulou o estabelecimento de laços afetivos mais estreitos entre a pesquisadora e as crianças - o que foi mais intenso no

caso da pesquisa sobre a trajetória da representação de escolar, uma vez que essa coleta teve início antes do início do ano letivo e se estendeu além do final deste. A existência desses laços podia ser constatada nas boas acolhidas, reclamações sobre o tempo entre uma visita e outra etc. E eles parecem ter influência marcante na confiança maior das crianças em falarem mais livremente suas opiniões, expressarem seus sentimentos. Assim, no final do ano, J. já podia dizer na sua entrevista:

> "A professora briga, que a minha é ruim! Ela só vive brigando. (?) Porque a gente se dana. (?) Fica saindo da classe, aí ela briga. (...) A minha professora, ela é bruta porque ela chega na classe e ela vai logo brigando cum a gente."

4. **Considerações finais**

Gostaria de concluir reafirmando a possibilidade da criança nos falar sobre as suas vivências, seus desejos, seus receios etc. E a necessidade de que sejam ouvidas.

Compartilho a idéia de que

> A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 71)

Portanto, não podemos generalizar para todas as crianças o pouco que sabemos acerca de um grupo, que tem características particulares (geralmente pertencente a grupos de maior prestígio social). Diferentes crianças precisam ser ouvidas, elas têm muito o que dizer sobre as suas percepções, desejos, receios etc., que são únicas mas podem nos ensinar sobre outras crianças que têm experiências semelhantes.

Apesar das dificuldades relatadas, as duas experiências trazidas aqui se constituíram em oportunidades preciosas para saber, por exemplo:

- que essas crianças vêem a escola não como um lugar para aprender, mas para mostrar o que sabe (por exemplo, na história de J., a professora do menino "disse no dia que tem a reunião das mãe: 'O seu filho não sabe nada, você tem que deixar ele mais em casa pra poder ele vim pra aula'; aí ele não foi mais pra aula não. Passou um horror de dia... Quando ele já tava sabendo mais do que todo mundo aí ele foi pra aula.", e explica que a sua mãe o ensinou);

- que essas crianças percebem que a ajuda que têm em casa é fundamental para seu sucesso na escola (D., por exemplo, afirma que "precisa aprender pra passar de ano", mas esclarece que aprende na sua casa, com sua irmã.);
- que essas crianças se sentem ameaçadas de castigos sempre que mostram que não sabem o que deveriam ("Se não saber o alfabeto, fica de castigo, a tia bota de castigo. Se num fizer direito, a diretora dá carão, também bota de castigo", é como R. descreve a sala de aula);
- que a maioria dessas crianças parece não saber bem porque precisa ir para a creche; quando justificam isso, o fazem associando à necessidade de seus familiares trabalhar, ficando clara a função de guarda da creche ("eu fico aqui porque minha mãe vai trabalhar" ou "num posso ficar só em casa") ;
- essas crianças prefeririam ficar em casa, especialmente as que têm possibilidade de espaço, companhia e brinquedos (numa das Histórias para completar, por exemplo, E. afirma que a personagem não queria ir pra creche "porque queria ficar na casa dela, brincar de boneca")[12];
- o que mais atrai a essas crianças na escola ou na creche é a possibilidade de encontrar amigos e brincar com eles (mais um exemplo: J. diz que o menino "contou pra mãe que na escola era tão bom! Que ele brincava na escola, que ele já tinha arranjado um monte de colega.")[13];
- essas crianças têm bastante clareza sobre o que a professora espera delas, sabem que ela gosta que elas "se comportem bem": façam as "tarefinhas", comam "sem bagunça", façam fila, lavem as mãos etc. e se aborrece quando desobedecem, brigam, fazem bagunça...

---

[12] Isso contraria a opinião geral, entre professoras e pais, de que as crianças gostam da creche (Cruz, 2001)..

[13] Mais uma informação na contra-mão de senso comum, segundo o qual a criança vai pra creche ou escola "só pra comer". Para as crianças, a possibilidade de alimentação não apareceu como importante.

- um dado preocupante é que essas crianças parecem ver esse controle com naturalidade (relatam, por exemplo, que “a professora briga e bota tudim de castigo” sem reclamações, parecendo ter assimilado a idéia de que precisam “se comportar direito” e merecem ser punidos quando isso não acontece. Isso é muito claro quando A. conta que “Ela ficou de castigo, aí ela disse pra tia e a tia tirou ela do castigo: ‘Tia, tia, eu obedeço a senhora, tia! Agora eu vou orar a Deus pra obedecer a senhora!’”).

Acredito que todas essas informações são relevantes para se conhecer melhor o que se passa nas instituições que deveriam acolher todas as crianças, cuidando-as e educando-as com o respeito que elas merecem e têm direito, e para se pensar a formação de seus professores. Mas, especialmente, para entender como essas crianças vêem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa. E isso é fundamental para que a creche e a escola sejam espaços de enriquecimento, de desenvolvimento e de prazer para todas as crianças, especialmente para aquelas que precisam ainda mais dessa oportunidade, devido à situação precária em que já vivem.

Espero que o presente trabalho possa contribuir para o debate acerca do desafio de ouvir as crianças pequenas e se constitua num estímulo para aqueles que têm curiosidade em saber o que se passa pelas suas cabeças e pelos seus corações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFOUILLOUX, J. C. (1983). **A entrevista com a criança**. Rio de Janeiro, Zahar.

BONDIOLI A. e MANTOVANI, S. (1998). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre, Artmed.

CRUZ, S. H. V. (2001). A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 16, p. 48-60.

DAHLBERG, G. MOSS, P e PENCE, A. (2003). **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernistas. Porto Alegre, Artmed.

DEMARTINI, Z. de B.. F. (2002). Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G. de et al. (orgs.) **Por uma cultura da infância**. São Paulo, Autores Associados.

GÓMES, G. R., FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga (Espanha), Ediciones Aljibe.

KORCZAC, J. (1986). **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo, Summus.

MALAGUZZI. L. (1999). História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS,C. et al (orgs.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre, Artmed.

MOSCOVICI, S. (1978). **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar.

ROCHA, H. A. C. (1999). **A pesquisa em educação infantil no Brasil**, Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação.

PIAGET, J. (1986). **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, Forense.

SAVE THE CHILDREN (2003). **So you want to consult with children?** A toolkit of good practice. International Save the children Alliance.

STAKE, R. E. (1999). **Investigación con estudio de caso**. Madrid, Morata.

WALLON, H. (1989). **As origens do pensamento na criança**. São Paulo, Manole.

WINNICOTT D. W. (1979). **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro, Zahar.

ZABALZA, M. (1998) **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre, Porto Alegre: Artes Médicas.